Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8970465
Centre d'intérêt: 540

Québec (Province). Conseil des collèges. Commission de l'évaluation.

Evaluation, accessibilité et formation de qualité : l'état et les besoins de l'évaluation en enseignement collégial : rapport 1987-1989 / Commission de l'évaluation. -- [Québec] : Conseil des collèges, 1989
iii, 31 p. ; 28 cm.

Code: 2226-0003 ; 89-0908. Notes bibliogr. au bas des p.

ISBN 2-550-19608-2

Descripteur(s): Evaluation de l'apprentissage * Politique locale * Qualité de l'éducation * Rôle du gouvernement * Historique * Collégial (Ordre d'enseignement)

La première partie de ce rapport sur l'état et les besoins de l'évaluation en enseignement collégial pour l'année 1987-1989 traite du rôle donné à l'évaluation depuis la création du réseau collégial. Ce rappel historique considère les deux grands objectifs de la création du réseau collégial, à savoir l'accessibilité et la formation de qualité et fait état des responsabilités de la Commission de l'évaluation et de la manière dont elle conçoit son mandat. La seconde partie du rapport contient le bilan des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages pour la période 1987-1988.

Type de document: d
Notice(s) connexe(s): 8770388, 8770469

CONSEIL DES COLLÈGES

ÉVALUATION, ACCESSIBILITÉ ET FORMATION DE QUALITÉ

L'état et les besoins de l'évaluation
en enseignement collégial
Rapport 1987-1988

COMMISSION DE L'ÉVALUATION

Québec

ÉVALUATION, ACCESSIBILITÉ ET FORMATION DE QUALITÉ

L'état et les besoins de l'évaluation en enseignement collégial
Rapport 1987-1988

COMMISSION DE L'ÉVALUATION
JUIN 1989

© Gouvernement du Québec 1989

Dépôt légal : troisième trimestre 1989
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

ISBN : 2 - 550 - 19608 - 2

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

PREMIÈRE PARTIE

1. L'évaluation : une préoccupation croissante dans l'histoire des collèges 3

1.1 La réforme scolaire : l'accent sur l'accessibilité 3

1.2 Le rapport du Conseil supérieur de l'éducation (1975) : l'accent sur une formation de qualité 6

1.3 Le « Projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP » l'accent sur l'évaluation 9

2. La Commission de l'évaluation 14

2.1 Un mandat lié étroitement à l'accessibilité et à une formation de qualité 14

2.2 Des difficultés associées à l'évaluation 14

2.3 Les politiques institutionnelles d'évaluation et les critères d'examen de la Commission de l'évaluation 15

2.4 Les apprentissages : premier champ réglementé 16

2.5 Les rapports sur l'état et les besoins de l'évaluation : outil de développement et de reddition de comptes 17

3. Conclusion 18

DEUXIÈME PARTIE

1. Les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages : bilan actuel .. 19

1.1 Le développement des politiques par type d'établissement 19

1.2 L'ensemble du réseau collégial : un bilan positif 24

1.3 Le contenu des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages : des tendances qui se confirment 25

CONCLUSION GÉNÉRALE 29

INTRODUCTION

Le rapport sur l'état et les besoins de l'évaluation en enseignement collégial pour l'année 1987-1988 présente, pour la troisième année consécutive, le bilan des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. Ce rapport explique tout d'abord, à partir d'un rappel historique, que l'évaluation est liée aux grands objectifs d'accessibilité et de formation de qualité dévolus à cet ordre d'enseignement supérieur ; ce sont ces objectifs qui ont en partie influencé le devenir de l'évaluation au collégial et qui ont aussi conduit à la création du Conseil des collèges et de la Commission de l'évaluation.

Signalons que la notion d'**accessibilité** signifie qu'est offerte aux jeunes et aux adultes, aux femmes et aux hommes, indépendamment de leurs origines socio-économique, géographique ou ethnique, la possibilité de poursuivre une formation postsecondaire qui réponde adéquatement à des besoins et à des exigences d'ordre personnel, professionnel et social. Cette acception implique aussi que les étudiantes et les étudiants admis dans un programme de formation doivent pouvoir s'y maintenir et réussir les cours qui conduisent à une reconnaissance officielle. C'est dire qu'aux facteurs organisationnels et matériels qui assurent l'accessibilité s'ajoute la nécessité d'un soutien pédagogique adéquat. C'est dire aussi que l'égalité d'accès n'a de sens que s'il y a égalité des chances devant l'acquisition des connaissances.

Au fil des ans, il est apparu que l'accessibilité est toujours confrontée à certains obstacles. Les études et les analyses portant sur les caractéristiques de l'effectif collégial laissent voir que certaines personnes pourtant admissibles n'y ont pas encore accès[1]. De plus, d'autres études montrent les difficultés rencontrées par des personnes qui ont commencé leur formation : abandons de cours, échecs, désintérêt et abandon de la formation[2]. Le réseau collégial doit donc identifier les facteurs en jeu, déterminer quels sont les meilleurs moyens pour remédier à ces situations et prendre les décisions pertinentes.

---

1 On trouvera un exposé de la situation dans le rapport suivant du Conseil supérieur de l'éducation: *Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation. Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*, Québec, 1988.

2 Le rapport du Conseil des collèges, *La Réussite, les échecs et les abandons au collégial, l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Rapport 1987-1988, Québec, 1988, traite de cette question.

Par ailleurs, une **formation de qualité** se fonde sur la transmission et l'acquisition tout autant de savoir-faire et de savoir-être que de connaissances. Elle repose sur les éléments constitutifs d'un programme de formation : les objectifs, les savoirs et leur organisation ; les ressources disponibles pour en faciliter la transmission de même que les moyens établis pour vérifier l'atteinte des objectifs fixés. L'activité de formation, dans la mesure où elle vise la qualité, doit s'accompagner de méthodes appropriées, de contenus choisis et organisés, offerts à une population déterminée et dispensés par un personnel qualifié.

Certaines difficultés pouvant nuire à la qualité de la formation, notamment une concertation insuffisante sur les objectifs communs et un manque de convergence dans l'action, sont apparues depuis la création du réseau collégial. Ces obstacles qui peuvent nuire à la qualité de la formation tiennent très souvent à l'organisation des programmes de formation, à leur contenu et à l'intégration de la formation fondamentale.

Dans un tel contexte, la conception d'**évaluation** s'est élargie : celle-ci porte aussi sur les facteurs qui influencent et assurent l'accessibilité et la qualité de la formation. L'évaluation n'est donc pas seulement un jugement sanctionnant les études, elle est, par surcroît, un instrument de réajustement et de développement. Elle sert ainsi à vérifier le degré d'atteinte d'objectifs plus généraux et permet une critique des moyens pris pour y arriver.

Cette conception de l'évaluation oblige à choisir des moyens qui permettent de déceler, de prévoir et de prévenir des problèmes, de corriger ceux qui existent, de proposer de nouvelles perspectives... C'est dans cet esprit que s'élabore et est mise en oeuvre une politique institutionnelle d'évaluation, résultat d'un consensus qui s'établit entre les diverses instances d'un établissement. Une politique institutionnelle d'évaluation permet d'articuler constamment la dynamique existant entre les objectifs visés et les moyens choisis pour les atteindre. Ce sont ces politiques que la Commission de l'évaluation a pour mandat d'examiner.

La première partie de ce rapport traite du rôle donné à l'évaluation depuis la création du réseau collégial. Ce rappel historique oblige à considérer deux des grands objectifs de cet ordre d'enseignement, à savoir l'accessibilité et la formation de qualité. Il permet de comprendre comment s'est imposé le choix des politiques institutionnelles d'évaluation. Il est ensuite fait état des responsabilités de la Commission de l'évaluation et de la manière dont elle conçoit et exerce son mandat.

La seconde partie du rapport contient le bilan des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages pour le réseau collégial pour la période couvrant les mois de juin 1987 à octobre 1988.

En conclusion, la Commission signale que l'examen de la mise en oeuvre des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages permettra d'observer dans quelle mesure les établissements mettent leur politique en application. La Commission de l'évaluation conclut également à la nécessité, pour les établissements, d'évaluer d'autres aspects de la formation, notamment les programmes.

PREMIÈRE PARTIE

1. L'évaluation : une préoccupation croissante dans l'histoire des collèges

1.1 La réforme scolaire : l'accent sur l'accessibilité

Les grands courants de pensée qui ont modifié la conception de l'éducation dans les pays occidentaux se sont concrétisés au Québec par la réforme scolaire des années soixante. En effet, les valeurs démocratiques d'accès à l'éducation pour tous les jeunes et les adultes s'étaient graduellement imposées dans les années précédant la réforme. Ce sont ces valeurs que les personnes qui ont contribué à la réforme ont voulu mettre de l'avant.

Pendant les années cinquante, l'évolution de la société québécoise vers une société technologique a suscité cet intérêt pour la démocratisation de l'éducation et incité à rendre les écoles accessibles à une plus large clientèle. Cette évolution a entraîné l'émergence de mesures rendant la scolarité obligatoire et favorisant la gratuité scolaire à l'enseignement secondaire ; de plus, la nécessité de meilleures qualifications pour assumer les nouveaux types d'emplois et le retour aux études de jeunes adultes qui devaient répondre à ces exigences expliquent en partie l'« explosion scolaire ». Toutefois, les structures du système d'éducation québécois ne permettaient pas d'accueillir tout ce monde et de répondre de façon adéquate à l'ensemble des nouveaux besoins. La Commission Parent fut alors mise sur pied pour tenter de répondre aux nouvelles idéologies éducatives et sociales adoptées par la population québécoise.

Dans la nouvelle structure proposée par le rapport Parent s'insérait l'enseignement collégial, l'« institut », qui voulait à la fois préparer aux études universitaires et former des techniciennes et des techniciens spécialisés capables de répondre aux attentes d'une société en pleine évolution. Cette formation postobligatoire devait ajouter à la formation humaniste une formation scientifique et technique qui rejoindrait les impératifs de la société industrielle.

On constate que les valeurs démocratiques d'accès à l'éducation et d'accès à une formation postsecondaire pour le plus grand nombre étaient au coeur de la

réforme ; tous les présupposés aux recommandations, toutes les modifications proposées correspondaient à cet idéal de démocratisation de la société québécoise. Associée à un idéal d'« égalité des chances », la démocratisation du réseau scolaire allait permettre à toutes et tous, « sans distinction de croyance, d'origine raciale, de culture, de milieu social, d'âge, de sexe, de santé physique ou d'aptitudes mentales [d'avoir accès à] un enseignement de bonne qualité et répondant à la diversité des besoins »[3]. Cet enseignement donnerait la possibilité à chacune et à chacun d'acquérir la formation qui corresponde à ses capacités et à ses aspirations.

Pour parvenir à ces fins, il fallait rationaliser et unifier cette nouvelle structure d'enseignement postsecondaire. En regroupant les formations préuniversitaires et l'enseignement technique dans un même milieu, on ajoutait un caractère pluraliste au collège, participant ainsi à l'idéal de démocratisation de cette nouvelle institution. Ce regroupement donnait la possibilité d'éviter le « gaspillage d'énergies et de ressources » dénoncé par le rapport Parent en ajoutant, entre autres choses, la possibilité d'une réorientation de carrière, option quasi impensable dans les réseaux de formation spécialisés de l'époque.

Les thèmes privilégiés par la Commission Parent attestent de son « souci de donner à chacun la meilleure éducation possible »[4]. Parmi ces thèmes, mentionnons l'éducation dans la société industrielle et dans la société démocratique, la responsabilité accrue de l'État dans l'enseignement, la polyvalence ou la recherche de l'équilibre entre la formation de base et la spécialisation permettant la coexistence des cultures humaniste et technologique, un enseignement centré sur l'étudiant, dans le respect de son intelligence, et qui se préoccupe de l'éveil et du développement de son sens social.

Cette éducation devait se traduire dans des programmes flexibles, basés sur une grande variété de cours : cours communs, cours de spécialité et cours complémentaires. Le jeu des options déterminerait les différents programmes d'études. C'est à la Direction des programmes et des examens du ministère de l'Éducation que reviendrait la responsabilité des encadrements pédagogiques et administratifs de l'enseignement collégial. On recommandait qu'elle ne donne que de larges indications concernant le contenu des programmes. La mise en place de cette nouvelle structure organisationnelle nécessitait une réorganisation des ressources matérielles (locaux, laboratoires, bibliothèques, etc.) et des ressources humaines (recrutement et formation d'un personnel qualifié, etc.).

---

3 *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, 1964, t. III, Vol. 4, n° 5.

4 *Ibid.*, t. III, Vol. 4, n° 12.

Une ouverture à l'évaluation

En vue de promouvoir la meilleure éducation possible pour le plus grand nombre, la Commission Parent, bien qu'elle ait proposé de confier les examens finals à la Direction des programmes et des examens du ministère de l'Éducation, critiquait le modèle d'évaluation basé sur les examens nationaux. Elle considérait que ces derniers, par leur fréquence et par la forme adoptée jusqu'alors dans l'instruction secondaire publique, risquaient d'être discriminatoires et de nuire à l'avancement de la connaissance plutôt que de la favoriser. En effet, on estimait que ce régime obligeait à « un enseignement livresque dominé par le souci de l'examen »[5], souci qui détournait des véritables visées de formation, et que, de plus, le rendement des élèves était souvent associé à celui de l'enseignante ou de l'enseignant.

Ces critiques des contrôles centralisés amenèrent la Commission Parent à formuler une autre proposition : « étudier la possibilité d'organiser un régime d'accréditation des instituts ou même des départements, tenant compte en particulier de la qualification et de l'expérience du personnel enseignant »[6] et comportant un système d'épreuves prévu par la Direction des programmes et des examens. Et, tenant compte en particulier de la qualification et de l'expérience du personnel enseignant [...], on inciterait [...] les corporations à élever la qualité de l'enseignement et on protégerait les étudiants contre les dangers que comporte tout système d'examens officiels »[7]. Ainsi, on confierait à l'établissement une part de la responsabilité d'attester l'atteinte des objectifs de formation ; et, par l'accréditation, l'établissement serait en outre associé à sa propre évaluation.

En conclusion : des certitudes sur la qualité de la formation

Ainsi, le rapport Parent accordait une priorité aux objectifs d'accessibilité pour le plus grand nombre par l'attention qu'il portait à la structure organisationnelle : régionalisation des campus, partage des responsabilités entre l'État et les régions, recrutement du personnel, planification des ressources matérielles et financières, juxtaposition des formations générale et professionnelle, etc. On tenait pour acquis que cette organisation de même que les orientations préconisées par la réforme allaient assurer une formation de qualité. Pour garantir cette qualité, on envisageait la possibilité d'implanter un nouveau mode d'évaluation, l'accréditation.

---

5 *Ibid.*, t. III, Vol. 2, nº 162.

6 *Ibid.*, t.II, Vol. 2, nº 298.

7 *Ibid.*

1.2 Le rapport du Conseil supérieur de l'éducation (1975): l'accent sur une formation de qualité

Les cégeps se sont développés très rapidement; ainsi, en 1973, six ans après leur création, on comptait 37 collèges qui accueillaient près de 125 000 étudiantes et étudiants. Il devenait nécessaire d'établir un diagnostic sur « la situation de l'enseignement collégial en fonction de ses objectifs de départ », diagnostic qui devait viser à améliorer le système et servir « à saisir les éléments porteurs d'avenir ou susceptibles d'engendrer un renouvellement »[8]. C'est dans ce but que fut constitué, à la demande du ministre de l'Éducation, un comité d'étude du Conseil supérieur de l'éducation. Le rapport de ce comité établit un diagnostic de demi-succès quant à l'accessibilité et à la qualité de la formation.

Bien que l'accessibilité ait été considérée comme une réussite au plan quantitatif, il s'opérait toujours une sélection de la population étudiante. Cette situation fit prendre conscience que le fait d'avoir réussi à augmenter l'effectif étudiant n'éliminait pas les inégalités devant l'appareil scolaire. Le taux de fréquentation scolaire, le choix de carrière, le choix entre l'enseignement professionnel et général étaient en effet trop souvent déterminés par des facteurs sociaux: origines économique, sociale, ethnique, linguistique, etc.

Les nombreuses mesures de corrections proposées dans le rapport de 1975 témoignent de l'intérêt toujours présent pour l'accessibilité quantitative. On suggérait notamment: une meilleure administration du système de prêts et bourses, dont devraient d'ailleurs profiter les adultes sans obligation d'étudier à temps complet; une aide particulière accordée aux étudiantes et aux étudiants obligés de quitter leur localité pour suivre le programme choisi; l'élimination du processus de sélection basé sur le dossier scolaire et sur les « prérequis » imposés dès la formation secondaire; l'élimination du contingentement des inscriptions dans de nombreux programmes. On mentionnait également la nécessité de services d'information et d'orientation qui pourraient rejoindre « plus spécialement les personnes défavorisées au plan socio-économique »[9] ou encore celles provenant de régions éloignées.

Un régime pédagogique déficient

C'est cependant la qualité de l'enseignement qui semblait avoir le plus inquiété les membres du Comité d'étude: le diagnostic ressortant des consultations les amenait à conclure qu'« administrativement, le collège s'est donné une identité; pédagogiquement, non »[10]. De façon globale, les critiques portaient sur le contenu des programmes, à savoir la formation générale, la façon dont celle-ci

---

8 CSE, *Le Collège*, Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Québec, 1975, p. 14. Ce rapport porte aussi le nom de « Rapport Nadeau ».

9 *Ibid.*, p. 132.

10 *Ibid.*, p. 33.

s'acquiert et l'abus de spécialisation « qui sacrifie la culture fondamentale à l'absorption d'une trop grande quantité de connaissances »[11]. Le milieu universitaire mettait en doute la qualité de la préparation, jugeant la formation générale déficiente, la spécialisation excessive, les méthodes de travail inexistantes, le sens critique plutôt faible, etc. Le milieu socio-économique avait une position plus équivoque puisque d'une part, il « demande que la formation postsecondaire prépare un homme perfectible, recyclable, polyvalent [et que] d'autre part, l'emploi est plus facilement offert au spécialiste immédiatement utilisable »[12].

Pour remédier à cette situation, le rapport du Conseil supérieur proposait une conception du programme de formation reposant sur la définition des objectifs et sur la mise au point d'instruments d'évaluation qui permettraient d'en vérifier l'atteinte. De plus, cette conception du programme comportait comme axe central la nécessité de la formation fondamentale. Ce concept est présenté comme « ce type de formation qui mène une personne à une forme de maturité qui le (sic) rende à la fois universel et de son temps »[13]. Une formation est dite fondamentale « parce qu'elle s'attache, dans l'acquisition du savoir, aux fondements, aux principes directeurs, aux concepts de base, à la démarche propre de la discipline »[14].

Dans l'esprit de ce rapport, il appartenait au ministère de définir les objectifs des programmes et au collège de développer les autres aspects des programmes[15]. Comme il s'agit d'une conception organique de la notion de programme, on recommandait que ce soit autour de ce dernier que s'organise la structure administrative qui met en place le « module » : « unité opérationnelle de base, regroupant les étudiants inscrits à un même programme, leurs professeurs, le milieu socio-économique ainsi que les services éducatifs et administratifs, et dont la tâche est d'administrer, de vivre le projet éducatif commun, le programme. Ainsi défini, le module a la responsabilité de l'acte éducatif, tant aux plans pédagogique qu'administratif »[16].

L'évaluation : nouvelles propositions

Sans faire une critique exhaustive du mode d'évaluation qui prévalait dans les collèges, c'est à travers ses propositions de renouveau que le Conseil supérieur de l'éducation montrait l'importance qu'il accordait à ce sujet. En ce qui a trait

---

11 *Ibid.*, p. 40.

12 *Ibid.*, p. 42.

13 *Ibid.*, p. 41.

14 *Ibid.*, p. 42.

15 *Ibid.*, p. 86.

16 *Ibid.*, p. 65.

à la problématique de l'évaluation, le rapport du Conseil supérieur identifiait deux objets distincts : la mesure de l'atteinte des objectifs des programmes et l'analyse institutionnelle.

Le premier objet se rapportait à l'évaluation de l'atteinte des objectifs des programmes, plutôt qu'à la mesure des activités de formation[17]. Le Conseil supérieur proposait que le ministère spécifie ces objectifs et qu'il mette au point des instruments d'évaluation de manière à en mesurer l'atteinte. On voulait ainsi confier aux collèges « le soin de certifier que l'étudiant a atteint les objectifs du programme »[18] et on croyait « possible que dès l'année 1976-1977, les collèges soient responsables de la certification des études post-secondaires collégiales »[19].

Découlant de cette première responsabilité, le second objet, l'évaluation par la voie de l'analyse institutionnelle, s'imposait de plus en plus pour les collèges qui seraient ainsi amenés à « s'analyser pour s'améliorer, pour évoluer, pour se développer »[20]. Le rapport de 1975 ne remettait pas en cause le choix du modèle de l'accréditation proposé par le Rapport Parent. Il démontrait plutôt que ce courant ainsi que certains autres comme la recherche institutionnelle[21], l'« accountability », l'évaluation avec l'assistance de spécialistes, convergeaient tous vers l'analyse institutionnelle. Cependant, l'accréditation des collèges supposait l'intervention d'un organisme externe indépendant. On recommandait que ce dernier soit différent de l'État puisque celui-ci serait juge et partie. C'est ainsi que le Conseil supérieur proposa la création du Conseil des collèges, sur le modèle du « Council for Post-Secondary Education » (C.O.P.A.), créé aux États-Unis en janvier 1975.

En conclusion : l'analyse institutionnelle au service d'une formation de qualité

Tout en se montrant préoccupé par l'accessibilité, le rapport du Conseil supérieur de l'éducation portant sur les collèges soulignait le problème de la qualité de la formation dispensée. Une nouvelle conception organique des programmes où pourrait s'articuler la formation fondamentale apparaissait comme la condition indispensable au renouveau souhaité. L'évaluation devenait responsabilité institutionnelle, responsabilité qui s'accompagnait de la nécessité de rendre des comptes à un organisme externe indépendant.

---

17 *Ibid.*, p. 91.

18 *Ibid.*, p. 92.

19 *Ibid.*

20 *Ibid.*, p. 97.

21 Avec la recherche institutionnelle, l'établissement devient lui-même objet de recherche: il recueille et traite les données susceptibles d'orienter ses prises de décisions selon les techniques de la recherche scientifique. Par ailleurs, l'« accountability » oblige les établissements « à procéder à une auto-évaluation plus méthodique, à faire une analyse des moyens utilisés pour atteindre des objectifs que l'on aura mieux définis, et rendre des comptes publics de leur gestion». *Ibid.*, p. 95.

1.3 Le « Projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP » (1978) : l'accent sur l'évaluation

Les nombreux mémoires qui ont précédé l'élaboration du rapport du Conseil supérieur de l'éducation, les débats qu'il a suscités par la suite de même que d'autres écrits qui ont marqué l'histoire des cégeps depuis leur création ont amené le gouvernement à « prendre lui-même position sur l'état présent et l'avenir de l'enseignement collégial et à indiquer les voies qui lui paraissent les plus favorables à la formation des étudiants et au progrès de la collectivité québécoise »[22]. Le bilan que le gouvernement a établi à ce moment, bien qu'un peu plus positif dans l'ensemble que celui du Conseil supérieur, n'en soulignait pas moins les mêmes lacunes et des problèmes semblables[23].

Le « Projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP », mieux connu sous le nom de Livre blanc, a relevé les lacunes liées à l'accessibilité. On traitait de l'« égalité des chances devant l'acquisition des connaissances, ou en d'autres termes, [...] du rôle social de nos collèges publics »[24]. L'évolution de la notion d'égalité amenait désormais à considérer comme objectif « moins l'égalité scolaire que l'égalité sociale, entendue dans le sens de possibilité pour chaque étudiant de faire valoir ses dons au service de la société sans égard à son origine et à son milieu »[25]. L'importance accordée à cette considération s'apparentait à celle qui était énoncée dans la *Politique du développement culturel* publiée la même année. Y est établie « la nécessité de coordonner les réformes scolaires avec les réformes sociales et économiques ».

Pour contrer les obstacles à l'accessibilité, le Livre blanc signalait tout d'abord la nécessité d'affiner les analyses concernant le phénomène des inégalités sociales. Il faisait aussi état de mesures organisationnelles et matérielles qui devaient être prises sans tarder. Mais, par-dessus tout, un principe fondamental guidait le gouvernement : « les collèges publics sont au service de la nation, laquelle est constituée, à ce niveau, des étudiants. Le collège existe avant tout pour eux »[27].

---

22 MEQ, *Les Collèges du Québec. Nouvelle étape.* Projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP. Québec, 1978, p. 9.

23 Signalons que les dispositions prises dans ce document ont conduit à l'adoption des lois 24 et 25 et à la promulgation du *Règlement sur le régime pédagogique des études collégiales.* De plus, dans la partie qui traite des « moyens concrets de la nouvelle étape », on trouve l'annonce du nouveau *Règlement* où l'« on peut déjà s'attendre à [...] trouver les principales dispositions qui suivent. » (MEQ, 1978, p. 47). Le règlement annoncé a paru en 1981 et comprenait le *Règlement sur les études collégiales et le Règlement sur les pouvoirs connexes ou accessoires que peut exercer un collège.* C'est toutefois le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* de 1984 qui a remplacé véritablement le régime expérimental en vigueur depuis 1967.

24 MEQ, *Les Collèges du Québec, Nouvelle étape...*, p.6.

25 *Ibid.*, p. 7.

26 Gouvernement du Québec, *La Politique québécoise du développement culturel. Les trois dimensions d'une politique: genres de vie, création, éducation,* Québec, Vol. 2, p. 440.

27 MEQ, *Les Collèges du Québec...*, p. 37.

D'où cette nouvelle insistance sur les droits des étudiantes et des étudiants[28]. Or, la description de ces droits s'appuyait sur un renouveau pédagogique apte à rejoindre, à intéresser et à faire réussir le plus grand nombre et qui, « plus généralement, [donne] droit à un enseignement de qualité : ce qui inclut la plupart des autres droits ou en assure davantage le respect[29] ».

Recherche de la qualité : formation fondamentale et évaluation

La recherche d'un enseignement de qualité serait assurée par deux moyens essentiels : l'importance accordée à la formation fondamentale et la mise en place d'un système d'évaluation.

Par la formation fondamentale, on visait notamment le développement intégral de la personne en permettant l'exploration progressive des fondements historiques, des concepts de base, des grands problèmes et défis de nos sociétés. La recherche d'une formation fondamentale nécessiterait la conception d'un nouvel équilibre entre la formation de base et la spécialisation ou concentration et, conséquemment, un ajustement des programmes de l'enseignement collégial.

Définis comme « un ensemble cohérent d'activités d'enseignement par lesquelles on cherche à atteindre certains objectifs de formation, [les programmes comprennent] des objectifs et des contenus, des méthodes et une suite ordonnée de moyens, des ressources didactiques, des procédés d'évaluation et, au terme du processus, la certification.[30] » Les programmes seraient communs à l'ensemble des collèges publics et sanctionnés par un diplôme d'État.

Les modifications proposées aux programmes avaient toutes comme objectif d'ajouter de la cohérence à la formation et de revaloriser la formation fondamentale. Elles étaient d'ordre structurel : d'une part, les changements visaient à uniformiser la quantification des activités de formation au moyen du système des crédits[31] et à réduire les disparités qui existaient entre des programmes comparables ; d'autre part, on réaménageait les blocs de cours obligatoires, ceux de spécialisation ou de concentration et les cours complémentaires. Le déséquilibre constaté dans la formation collégiale renvoyait à la qualité de l'enseignement, celle-ci étant par ailleurs, comme l'énonce le Livre blanc, « liée au problème plus global posé par ce qu'on peut maintenant considérer comme un oubli de la réforme de 1967 : l'absence de mécanismes capables de mesurer avec quelque précision la qualité des établissements et de l'enseignement qui y est dispensé, non moins que celle des diplômes décernés »[32].

---

28 Lorsque le Rapport Parent parlait de droits (Tome 1, Vol. 1, no. 116), ceux-ci étaient principalement associés à l'accessibilité; le Rapport du Conseil supérieur de l'éducation, pour sa part, abordait les droits sous l'angle des "besoins" des étudiants.

29 MEQ, *Les Collèges du Québec...*, p. 37.

30 *Ibid.*, p. 48.

31 Le système des crédits s'est traduit par celui des unités dans *Le Règlement sur le régime pédagogique du collégial*.

32 MEQ, *Les Collèges du Québec...*, p. 24.

Le « Projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP » proposait la mise en place d'un système d'évaluation possédant un caractère souple et fonctionnel. Il favorisait nettement une pratique concertée de l'évaluation à l'intérieur des cégeps. Il affirmait aussi « la nécessité d'offrir des services d'évaluation, qui, tout en étant facultatifs, seront conformes à des normes publiques, et offerts par des instances elles-mêmes responsables devant des autorités plus larges : par exemple, un organisme indépendant et jouissant d'une crédibilité incontestée, pour l'évaluation des établissements et de l'ensemble de leurs pratiques [33] ».

Politiques institutionnelles d'évaluation

Le Livre blanc exposait la complexité de l'évaluation en éducation et plus particulièrement la multiplicité des domaines en cause lorsque l'on procède à cette opération : établissements, enseignement, programmes, apprentissages. L'évaluation de ces divers domaines permet de vérifier l'atteinte des objectifs des programmes, de vérifier la cohérence et la pertinence des éléments mis en place pour assurer la qualité de la formation. Elle permet également de rendre des comptes à la population. Le Livre blanc signalait que même si personne ne contestait la nécessité de ces diverses évaluations, les difficultés surgissaient néanmoins au moment du partage des responsabilités[34]. À ce chapitre, le ministère de l'Éducation indiquait clairement qu'il tenait à laisser la responsabilité aux établissements d'enseignement collégial. Il avait choisi de soutenir les démarches d'auto-évaluation déjà amorcées tout en travaillant de son côté à l'élaboration « d'indices de qualité susceptibles de faciliter des entreprises d'auto-évaluation »[35].

En pratique, le partage des responsabilités était prévu comme suit :

- les collèges auraient à mettre au point leur politique d'évaluation des apprentissages de même qu'ils auraient à évaluer l'ensemble de leurs pratiques institutionnelles, soit la pédagogie, les enseignements et les programmes, plus particulièrement dans leur application locale par la voie de leur Conseil d'administration ;

- les conventions collectives et les politiques administratives et salariales fixeraient les limites d'intervention du collège pour l'évaluation du personnel ;

- un organisme indépendant aurait pour tâche de procéder, dans un esprit de collaboration avec les collèges, à l'examen des politiques institutionnelles d'évaluation et à leur mise en oeuvre.

---

33 *Ibid.*, p. 38.

34 *Ibid.*

35 *Ibid.*, p. 39.

Dans l'ensemble, des orientations qui se précisent

Le « Projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP » souscrivait « à l'inspiration politique qui a sous-tendu leur création »[36]. Il faisait sien l'ensemble des objectifs qui avaient été fixés au moment de la réforme des années soixante. Dans l'esprit des concepteurs de cette relance, « la continuité dans le renouveau s'exprimera dans le souci de **sauvegarder la spécificité du CEGEP** »[37]. Les mesures proposées voulaient refléter ces orientations. Elles touchaient les objectifs de démocratisation poursuivis par le réseau collégial et la qualité de la formation qui y était offerte. D'où la nécessité d'instaurer différentes formes d'évaluation comme moyens d'assurer la poursuite de ces grands objectifs.

Ces évaluations se feraient sur une base locale, pour préserver l'autonomie et la « responsabilisation » de chaque établissement. Chaque établissement devrait rendre des comptes sur l'atteinte des objectifs qu'il s'était fixés ; en ce sens, il aurait à faire connaître ses orientations et son fonctionnement au moyen d'une politique institutionnelle d'évaluation qui aurait été élaborée en concertation avec ses différents partenaires. Chaque politique nécessiterait qu'on recoure à un examinateur externe : « Ces entreprises d'auto-évaluation, même bénéficiant d'indicateurs et de normes publiquement connues, ne sauraient se passer de l'évaluation d'un observateur étranger, d'autant plus objectif, impartial, qu'il est plus désintéressé »[38].

Le Conseil des collèges

Se fondant sur ce postulat, le gouvernement proposa la création d'un Conseil des collèges : « qu'il s'agisse de qualité de l'enseignement, d'évaluation des pratiques institutionnelles, d'innovation pédagogique, de développement de l'enseignement du réseau collégial, il a paru indispensable de créer un organisme national indépendant dont la mission sera de conseiller le ministre et les collèges dans la mise en oeuvre du renouveau souhaité »[39]. Comme fonction principale, le Conseil des collèges donnerait des avis au ministre de l'Éducation sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial tout comme il aurait à faire des recommandations sur les mesures à prendre pour remédier aux situations jugées problématiques. Un rapport annuel serait adressé au ministre et déposé à l'Assemblée nationale.

Le Conseil des collèges se verrait aussi confier d'autres fonctions parmi lesquelles celles de l'évaluation : « procéder à l'examen des politiques institutionnelles d'évaluation et de leur mise en oeuvre, et adresser au ministre et aux collèges en

---

[36] *Ibid.*, p. 35.

[37] *Ibid.*

[38] *Ibid.*, p. 55.

[39] *Ibid.*, p. 76.

cause les avis que lui suggérera un tel examen ; [...] assurer aux collèges qui voudraient s'en prévaloir un service d'évaluation de l'un ou l'autre programme d'enseignement ou de l'un ou l'autre aspect de leur pratique institutionnelle »[40]. La première fonction d'évaluation dévolue au Conseil devait servir à l'amélioration des politiques institutionnelles d'évaluation plutôt qu'à la surveillance des établissements. La seconde fonction, ayant trait au service d'évaluation, pourrait être utile aux collèges qui désireraient s'en prévaloir : ce service renseignerait un collège sur ses points forts et ses faiblesses. Malgré le caractère confidentiel d'une telle évaluation, un collège pourrait choisir de la rendre publique.

La création du Conseil des collèges attestait l'importance du réseau collégial dans le système d'éducation. La mise en place de cet organisme confirmait également le dessein du gouvernement de renouveler et de consolider ce réseau qui, selon l'O.C.D.E., « constitue un modèle éducatif et sociopolitique de la plus grande importance et ce, à l'échelle internationale »[41].

---

[40] *Ibid.*

[41] O.C.D.E., *Examen des politiques nationales d'évaluation. Canada*, Paris, 1976, pp. 51-52.

2. La Commission de l'évaluation

L'année suivant la parution du Livre blanc, le gouvernement sanctionne la *Loi sur le Conseil des collèges*. L'article 16 stipule qu'« Auprès du Conseil, une commission d'évaluation et une commission de l'enseignement professionnel sont établies »[42]. La Commission de l'évaluation se voit confier le mandat ayant trait à l'évaluation annoncé dans le Livre blanc. La Commission est composée de membres choisis de manière à assurer la représentation du réseau collégial et du milieu socio-économique.

2.1 Un mandat lié étroitement à l'accessibilité et à une formation de qualité

Le mandat dévolu à la Commission découle, comme nous l'avons vu, de constatations liées à l'accessibilité et à une formation de qualité, car l'évaluation est un moyen de favoriser l'un et l'autre. Rappelons que l'enseignement collégial doit non seulement être accessible à tous et à toutes mais être capable de retenir le plus grand nombre d'entre eux et de leur offrir une formation de qualité jusqu'à l'obtention du diplôme. La formation doit être de qualité en dépit du grand nombre. C'est là que l'évaluation entre en jeu en posant un jugement sur la qualité de la formation. L'évaluation permet de poser un jugement non seulement en vue de sanctionner, mais aussi en vue de prévenir, d'aider, de solutionner et d'améliorer. C'est dans cette perspective qu'il faut voir le rôle de la Commission de l'évaluation et l'apport des politiques institutionnelles d'évaluation dans les champs des apprentissages, des programmes, des enseignements, des personnels et des services.

Ainsi, une politique institutionnelle d'évaluation amène les différentes instances d'un collège à se concerter pour déterminer les mécanismes qui permettent d'évaluer localement leurs pratiques institutionnelles et de vérifier l'atteinte des objectifs poursuivis. Les politiques institutionnelles d'évaluation témoignent, à leur manière, de la qualité de l'évaluation et de la formation dispensée dans un établissement. Instrument d'imputabilité, elles permettent de respecter l'équilibre entre la responsabilité des établissements de garantir l'évaluation de la formation et la responsabilité ministérielle de garantir la valeur des diplômes décernés.

2.2 Des difficultés associées à l'évaluation

Le fait que ces politiques portent sur l'évaluation n'a pas été sans inquiéter certaines catégories de personnel du réseau, qui craignaient pour leur auto-

---

42 Gouvernement du Québec, *Loi sur le Conseil des collèges*, L.R.Q., chap. C-57.1, à jour au 1er juin 1986, art. 16.

nomie professionnelle. Ces réactions devant l'évaluation ne sont pas particulières au réseau collégial. Elles s'apparentent à la problématique posée par l'évaluation pour tous les groupes de travail, pour toutes les institutions sociales. Dans le contexte particulier du réseau collégial, l'intervention d'un organisme extérieur pouvait être perçue comme une remise en cause de l'autonomie des établissements.

Après avoir précisé l'esprit et les modalités de réalisation de son mandat, la Commission a, dès le début, effectué un travail qui lui a permis de prendre connaissance de l'état des travaux en évaluation et d'identifier les principales difficultés rencontrées par les établissements dans l'élaboration de leurs politiques. Dans un avis qu'il adressait au ministre en 1982, le Conseil des collèges signalait les difficultés suivantes : « Ambiguïté des buts, matériau d'intervention mobile, fluidité des technologies, imprécision des responsabilités en matière d'évaluation »[43]. D'autres difficultés étaient propres au caractère institutionnel de la politique et mettaient en cause « l'attitude autonomiste des départements et le modèle organisationnel de l'institution collégiale elle-même »[44].

Ces obstacles, bien que réels, n'en paraissaient pas moins surmontables, à condition toutefois que les enjeux soient précisés et les responsabilités respectives définies. La Commission, par ses actions, a contribué à faciliter la mise en place des conditions d'élaboration d'une politique institutionnelle d'évaluation.

2.3 Les politiques institutionnelles d'évaluation et les critères d'examen de la Commission de l'évaluation

L'élaboration et la diffusion d'un *Cadre d'analyse pour l'examen des politiques institutionnelles d'évaluation et de leur mise en oeuvre*, en 1984, a amené la Commission de l'évaluation à préciser le rôle et les éléments constitutifs d'une politique institutionnelle d'évaluation. Une telle politique détermine la manière de faire l'évaluation dans un champ donné et fait état des objectifs poursuivis, des principes et des valeurs qui orientent les actions, des rôles et des responsabilités de toutes les instances concernées, des moyens retenus pour atteindre les objectifs, notamment les ressources et les règles assurant la mise en application de la politique, et enfin du mode de révision. Deux éléments lui confèrent son caractère « institutionnel » : elle est élaborée par les parties concernées d'un établissement, pour répondre à ses besoins, et elle est adoptée par le Conseil d'administration ou le responsable officiel de l'établissement. La politique est diffusée à toutes les personnes intéressées.

Le *Cadre d'analyse* précise les critères d'examen de la Commission. Cet examen porte sur les différents éléments précités que doit contenir la politique. Le

---

43 Conseil des collèges, *Avis au ministre de l'Éducation sur l'établissement de politiques d'évaluation dans les collèges*, Québec, 1982, p.6.

44 *Ibid.*, p. 7.

jugement porté par la Commission tient compte de critères prépondérants : les objectifs, le partage des responsabilités, les règles ainsi que certains éléments spécifiques à un champ donné.

2.4 Les apprentissages : premier champ réglementé

Jusqu'en 1984, peu de politiques ont été soumises à la Commission pour examen. Quelques-unes concernaient le champ des apprentissages et d'autres celui de l'évaluation des personnels, à savoir les cadres et les gérants. Lors de la promulgation du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, on a désigné un champ précis. Les collèges devront adopter et appliquer une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages des étudiants et des étudiantes. Cette obligation s'applique à un domaine connu et familier tant pour la population, qui demande que soient rendus des comptes sur la qualité de la formation, que pour les personnels éducatifs qui font depuis toujours l'évaluation des apprentissages, puisque c'est la base de la certification.

Une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages permet aux diverses composantes de chaque établissement d'élaborer un texte qui permet d'orienter, d'encadrer et de soutenir les actions propres à ce champ. En plus des critères contenus dans toute politique institutionnelle d'évaluation, d'autres critères plus spécifiques appartiennent au champ des apprentissages : la référence obligatoire au plan-cadre des *Cahiers de l'enseignement collégial*, et les règles qui régissent l'encadrement de l'évaluation sommative. Signalons par ailleurs que le cadre proposé est suffisamment large pour permettre aux départements d'élaborer leurs propres encadrements départementaux, dans le respect à la fois de la politique institutionnelle d'évaluation et des particularités de la discipline enseignée.

Le dialogue autour du champ des apprentissages s'est établi à l'intérieur des établissements, mais aussi entre les divers établissements et la Commission de l'évaluation. Ce travail de collaboration a permis à l'ensemble du réseau d'étendre ses perspectives et de prendre connaissance de ce qui se fait ailleurs. C'est dire que la Commission de l'évaluation, en plus d'examiner les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages et de soutenir les collèges par la diffusion de certains instruments d'information[45] et de ses rapports sur l'état et les besoins de l'évaluation, a permis de faire connaître à l'ensemble du réseau certaines pratiques en matière d'évaluation.

---

[45] En plus du *Cadre d'analyse*, la Commission a préparé un guide pratique pour l'élaboration des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. De plus, un autre cadre de référence est mis à la disposition des établissements qui sont à l'étape de l'examen de la mise en oeuvre de leur politique.

2.5 Les rapports sur l'état et les besoins de l'évaluation : outil de développement et de reddition de comptes

Depuis l'année 1985-1986, et plus précisément depuis la promulgation du *Règlement*, les rapports sur l'état et les besoins de l'évaluation[46] font un bilan des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages pour l'ensemble du réseau collégial. En plus de nommer les établissements d'enseignement collégial qui se sont donné ou non une politique, ces rapports de la Commission contiennent : les principales tendances qui se dégagent des textes de politique, une analyse comparative de l'ensemble des données, les lacunes majeures des textes reconnus insatisfaisants et les éléments qui auraient avantage à être approfondis ou développés. La Commission croit que les rapports sur l'état et les besoins de l'évaluation peuvent être des outils utiles pour les établissements d'enseignement collégial. Ils peuvent y trouver matière à réflexion et être amenés à reconsidérer certains éléments de leur propre politique. Les rapports sur l'état et les besoins de l'évaluation sont aussi le moyen par lequel la Commission rend compte au ministre du mandat qui lui est confié, soit l'examen des politiques institutionnelles d'évaluation et leur mise en oeuvre.

---

[46] Commission de l'évaluation, *Les Politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'évaluation en enseignement collégial*, 1986, et *Les Politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages: état de la situation deux ans plus tard. Rapport 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'évaluation en enseignement collégial*, 1987.

3. Conclusion

Dans cette première partie du rapport sur l'état et les besoins de l'évaluation en enseignement collégial, la Commission de l'évaluation a voulu rappeler l'évolution des notions d'accessibilité et de formation de qualité et leur rapport avec l'évaluation depuis la création des collèges. Les lacunes et les problèmes identifiés relativement à l'accessibilité et à la qualité de la formation, dès les premières années de l'implantation du réseau, ont fait ressortir l'importance du rôle de l'évaluation. Celle-ci allait devoir servir à poser un jugement sur la qualité de la formation tout en conservant le souci de rendre cette qualité accessible au plus grand nombre de personnes possible. Encore fallait-il concevoir des mécanismes qui permettent de concilier l'autonomie des établissements et qui attestent que les responsabilités sont assumées dans un système comportant des programmes d'État et une certification ministérielle.

L'évaluation est ainsi passée d'un jugement portant sur le rendement scolaire à une forme plus englobante permettant de poser un diagnostic et de faire une analyse critique des éléments qui soutiennent la qualité de la formation. Les politiques institutionnelles d'évaluation se sont avérées le choix le plus adéquat pour répondre aux exigences posées aux établissements du réseau. Ainsi, ces politiques sont des outils qui servent au développement pédagogique tout en permettant aux établissements de rendre publiquement des comptes sur la formation dispensée.

Plusieurs éléments font partie intégrante d'un système de formation et concourent à garantir la qualité de la formation : il y a bien sûr les apprentissages, mais aussi ces autres éléments qui conditionnent leur réussite comme les programmes, les enseignements, les services et le personnel. Or, pour des raisons historiques que nous avons rappelées précédemment, le premier champ couvert par les politiques institutionnelles d'évaluation fut celui des apprentissages. C'est le bilan de ces politiques que la Commission de l'évaluation présente dans la partie suivante.

DEUXIÈME PARTIE

1. Les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages : bilan actuel

Pour la troisième année consécutive, le rapport sur l'état et les besoins de l'évaluation présente le bilan des travaux de la Commission. Ce rapport est le moyen par lequel la Commission rend compte du mandat qui lui a été confié. Dans cette seconde partie du rapport 1987-1988, nous transmettons le bilan des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages, au 31 octobre 1988.

1.1 Le développement des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages par type d'établissements

Les trois tableaux suivants font état de la situation des divers types d'établissements du réseau collégial[47] quant à l'élaboration de leur politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. Ils se regroupent sous trois rubriques : les établissements qui ont une politique reconnue satisfaisante par la Commission, ceux qui ont une politique en projet et ceux qui n'ont ni politique ni projet.

Les établissements dont la politique est reconnue satisfaisante : tableau 1

Les établissements qui se sont ajoutés à cette liste en 1987-1988 sont au nombre de dix-huit (18); huit (8) sont des établissements publics, trois (3) des établissements privés subventionnés, sept (7) des établissements privés sous permis. Ces ajouts portent à 75 % le pourcentage des établissements qui ont une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages reconnue satisfaisante.

---

47 En 1987-1988, le réseau collégial est constitué de 108 établissements: 47 publics, 26 privés subventionnés, 24 privés sous permis et 11 publics hors cégeps.

Les établissements dont la politique est en projet : tableau II

Cette catégorie regroupe à la fois les établissements dont les textes de politique parviennent à la Commission sous l'appellation « projet » et ceux dont les textes sont proposés comme étant une politique mais qui présentent des lacunes à propos de critères prépondérants. Au total, on trouve ici onze (11) établissements : trois (3) sont des établissements publics, deux (2) des établissements privés subventionnés, cinq (5) des établissements privés sous permis et un (1) seul est un établissement public hors cégeps.

Les établissements qui n'ont soumis ni politique ni projet : tableau III

Malgré l'existence de l'article n° 31 du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial,* qui oblige les établissements d'enseignement collégial à se donner une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages, 15 % d'entre eux ne respectent pas encore cette exigence. Une observation nous amène cependant à nuancer cette proportion. En effet, trois (3) établissements ont été inscrits au répertoire de l'enseignement collégial privé pour la première fois en 1987-1988 et trois (3) autres se sont ajoutés à la liste de la Commission de l'évaluation au cours de la même année. Ainsi, à l'exception d'un établissement privé sous permis qui n'a soumis ni politique ni projet, les autres établissements de cette catégorie sont des établissements publics hors cégeps. Ces derniers présentent une situation particulière puisque 82 % d'entre eux n'ont soumis ni politique ni projet. La Commission rappelle les propos exprimés dans le rapport annuel 1986-1987 : « Au même titre que les autres établissements, ceux-ci octroient des unités qui sont inscrites au BCU, et leurs étudiants et étudiantes peuvent obtenir des diplômes d'études collégiales (DEC) »[48]. Les établissements publics hors cégeps devraient donc répondre aux mêmes exigences que les autres établissements d'enseignement collégial.

---

[48] Voir le Rapport 1986-1987, *Les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages, état de la situation deux ans plus tard.* Commission de l'évaluation, juin 1987. Signalons que l'appellation BCU (bulletin cumulatif uniforme) a été remplacée par BEC (bulletin d'études collégiales).

TABLEAU I

LISTE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL DONT LA POLITIQUE EST RECONNUE SATISFAISANTE AU 31 OCTOBRE 1988 (TOTAL : 81)

ÉTABLISSEMENTS PUBLICS	ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS SUBVENTIONNÉS	ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS SOUS PERMIS	ÉTABLISSEMENTS PUBLICS HORS CÉGEPS
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue	*Académie Centennale (2)	Collège Formatronique	Institut de technologie agro-alimentaire
Cégep Abuntsic	Collège André-Grasset	*Collège d'électronique de Québec	(Saint-Hyacinthe)
Cégep d' Alma	Collège de l'Assomption	Collège d'informatique Marsan Inc.	(ITAA)
*Cégep André-Laurendeau	École commerciale du Cap	Collège de photographie Marsan	
Cégep de Baie-Comeau	Collège d'Affaires Ellis	*Collège technique de Montréal Inc.	
Cégep de Bois-de-Boulogne	Collège Jean-de-Brébeuf	*Informatique Multi-Hexa	
Collège régional Champlain	Collège Laflèche	Institut Control Data	
(Campus Lennoxville)	*Collège Lasalle	Institut d'informatique-bureautique	
(Campus Saint-Lambert)	Conservatoire Lasalle	(Chicoutimi)	
(Campus Saint-Lawrence)	Collège de Lévis	Institut d'informatique-bureautique	
Cégep de Chicoutimi	Collège Marianopolis	(Sherbrooke)	
Cégep Dawson	Collège Marie-Victorin	Institut d'informatique de Québec Inc.	
Cégep de Drummondville	Collège Mérici	*Institut Frehab (1)	
Cégep Édouard-Montpetit	Collège de Secrétariat Notre-Dame	*Institut Herzing de Montréal	
Cégep François-Xavier Garneau	Campus Notre-Dame-de-Foy	*Institut Jean-Guy Leboeuf (3)	
*Cégep de la Gaspésie	Collège O'Sullivan (Montréal)	*Institut supérieur d'électronique (Montréal)	
*Cégep Joliette-De Lanaudière	Collège O'Sullivan (Québec)		
Collège John Abbott	Petit Séminaire de Québec		
Cégep de Jonquière	Séminaire Saint-Augustin		
Cégep de la Pocatière	*Séminaire Saint-Georges		
*Cégep de Lévis-Lauzon	Séminaire de Sherbrooke		
Cégep de Limoilou	Institut Teccart Inc.		
Cégep Lionel-Groulx	École de musique Vincent-d'Indy		
Cégep de Maisonneuve			
Cégep de Montmorency			
Cégep de la Région de l'Amiante			
Cégep de Rimouski			
Cégep de Rivière-du-Loup			
*Cégep de Rosemont			
Cégep de Saint-Félicien			
Cégep de Sainte-Foy			
*Cégep de Saint-Hyacinthe			
Cégep Sain[illegible]-Jean-sur-Riche[illegible]			
Cégep de [illegible]t-Jérôme			
Cégep de [illegible]			
Cégep d[illegible]			
Cégep d[illegible]gan			
*Cégep [illegible]			
*Cégep [illegible]			
Cégep [illegible]			
Cégep [illegible]			
Collè[illegible]			
Cég[illegible]			
Cé[illegible]ontréal			
TO[illegible]	TOTAL : 23/26	TOTAL : 14/24	TOTAL : 1/11

* [illegible] qui se sont donné une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages au cours de l'année 1987-1988.

([illegible] qui a été inscrit au répertoire des établissements de l'enseignement collégial privé pour la première fois en 1987-1988.

([illegible] qui passe de la catégorie "privés sous permis" à la catégorie "privés subventionnés".

([illegible] qui s'est ajouté à la liste de la Commission de l'évaluation en 1987-1988.

TABLEAU II

LISTE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL DONT LA POLITIQUE EST EN PROJET AU 31 OCTOBRE 1988 : (TOTAL : 11)

ÉTABLISSEMENTS PUBLICS	ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS SUBVENTIONNÉS	ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS SOUS PERMIS	ÉTABLISSEMENTS PUBLICS HORS CÉGEPS
Cégep de Granby Cégep de Matane Cégep de l'Outaouais	Collège Bart Collège Français	Académie internationale de la mode et du design (1) Collège d'informatique du Canada Ltée Collège Inter Dec Collège Salette École Beth Jacob (2)	Institut de technologie agricole (La Pocatière) (ITA)
TOTAL : 3/47	TOTAL : 2/26	TOTAL : 5/24	TOTAL : 1/11

(1 : Établissement qui a été inscrit au répertoire des établissements de l'enseignement collégial privé pour la première fois en 1987-1988.
(2 : Établissement qui n'avait soumis ni politique, ni projet, lors de la parution du rapport de la Commission de l'évaluation 1986-1987.

TABLEAU III

LISTE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL QUI N'ONT SOUMIS NI POLITIQUE, NI PROJET AU 31 OCTOBRE 1988 : (TOTAL : 16)

ÉTABLISSEMENTS PUBLICS	ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS SUBVENTIONNÉS	ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS SOUS PERMIS	ÉTABLISSEMENTS PUBLICS HORS CÉGEPS
Cégep Héritage (2)	Collège moderne de Secrétariat de Trois-Rivières (1)	Académie Sainte-Thérèse (1) Association de l'Immeuble (2) Collège d'économique et d'administration du Canada École de couture Châtelaine (1) Formatrad	Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec (ITHQ) Conservatoire de musique de Chicoutimi Conservatoire de musique de Hull Conservatoire de musique de Montréal Conservatoire de musique de Québec Conservatoire de musique de Rimouski Conservatoire de musique de Trois-Rivières Conservatoire de musique de Val d'Or Collège Mc Donald (2)
TOTAL : 1/47	TOTAL : 1/26	TOTAL : 5/24	TOTAL : 9/11

(1) Établissements qui ont été inscrits au répertoire des établissements de l'enseignement collégial privé pour la première fois en 1987-1988.
(2) Établissements qui se sont ajoutés à la liste de la Commission de l'évaluation en 1987-1988.

TABLEAU IV

RÉPARTITION EN NOMBRES ET EN POURCENTAGES DES ÉTABLISSEMENTS DU RÉSEAU COLLÉGIAL SELON LA CATÉGORIE DE POLITIQUES ET SELON LE TYPE D'ÉTABLISSEMENTS, POUR 1985-1986, 1986-1987 ET 1987-1988

Catégorie	Politique satisfaisante			Politique en projet			Ni politique ni projet			Total		
Établissements	1985-1986	1986-1987	**1987-1988**	1985-1986	1986-1987	**1987-1988**	1985-1986	1986-1987	**1987-1988**	1985-1986	1986-1987	**1987-1988**
Publics	24 (52 %)	35 (76 %)	**93 (92 %)**	13 (28 %)	10 (22 %)	**3 (6 %)**	9 (20 %)	1 (2 %)	**1 (2 %)**	46(100 %)	46(100 %)	**47(100 %)**
Privés subventionnés[1]	12 (52 %)	21 (84 %)	**23 (89 %)**	5 (22 %)	3 (12 %)	**2 (8 %)**	6 (26 %)	1 (4 %)	**1 (4 %)**	23(100 %)	25(100 %)	**26(100 %)**
Privés sous permis	0 (0 %)	7 (32 %)	**14 (58 %)**	0 (0 %)	8 (36 %)	**5 (21 %)**	22(100 %)	7 (32 %)	**5 (21 %)**	22(100 %)	22(100 %)	**24(100 %)**
Publics hors cégeps	0 (0 %)	1 (10 %)	**1 (9 %)**	1 (10 %)	1 (10 %)	**1 (9 %)**	9 (90 %)	8 (80 %)	**9 (82 %)**	10(100 %)	10(100 %)	**11(100 %)**
TOTAL	36 (36 %)	64 (62 %)	**81 (75 %)**	19 (19 %)	22 (21 %)	**11 (10 %)**	46 (45 %)	17 (17 %)	**16 (15 %)**	101(100 %)	103(100 %)	**108(100 %)**

(1) Un établissement dont la politique avait été reconnue satisfaisante s'en retiré du réseau collégial en 1987-1988.
Ce retrait explique l'écart de deux (2) plutôt que de trois (3) entre les établissements qui se sont ajoutés à cette catégorie en 1987-1988.

1.2 L'ensemble du réseau collégial : un bilan positif

Le tableau IV (page précédente) présente l'évolution des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages de 1985 à 1988. Ces trois années correspondent à la période écoulée depuis que la Commission de l'évaluation rend compte publiquement de l'état des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages.

La proportion des établissements publics ayant une politique reconnue satisfaisante était de 52 % en 1985-1986, de 76 % en 1986-1987 ; elle atteint présentement 92 %. La proportion des établissements privés subventionnés est à peu près aussi élevée en 1987-1988 que celle des établissements publics, puisqu'elle est de 89 % ; en 1986-1987, ces établissements avaient la plus haute proportion de politiques reconnues satisfaisantes avec 84 %, et ils se classaient ex aequo avec les établissements publics en 1985-1986. Les établissements privés sous permis se retrouvent maintenant à 58 % contre 32 % en 1986-1987. Aucun d'eux n'avait de politique reconnue satisfaisante en 1985-1986. La situation des établissements publics hors cégeps ne s'est pas modifiée : un seul des établissements appartenant à cette catégorie a une politique satisfaisante en 1987-1988, et la situation était identique en 1986-1987.

D'autres établissements n'ont toujours soumis ni politique ni projet : c'est le cas d'un établissement public et d'un établissement privé subventionné, ce qui correspond respectivement à 2 % et 4 % ; dans ces deux cas, rappelons qu'il s'agit d'établissements nouvellement créés. Le pourcentage passe de 32 % à 21 % dans le cas des établissements privés sous permis alors qu'il se maintient à 82 % pour les établissements publics hors cégeps. Comme nous l'avons signalé, la situation des établissements publics hors cégeps est stable depuis trois ans.

Dans l'ensemble, 75 % des établissements se sont conformés à l'obligation d'adopter une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages reconnue satisfaisante par la Commission, alors que 10 % ont une politique en projet et que 15 % n'ont encore soumis ni politique ni projet.

Les amendements

Une politique institutionnelle d'évaluation est un instrument dynamique qui contribue au progrès et au développement de la formation dans un établissement. C'est à cette fin que les modalités d'une révision statutaire de la politique sont inscrites dans les textes de politiques. Des amendements peuvent donc être apportés à n'importe quel moment de l'année, qu'il s'agisse d'ajouter, de modifier ou de retrancher certaines dispositions de la politique. Ces amendements devenant partie intégrante de la politique, la Commission doit les examiner. Au cours de l'année 1987-1988, onze établissements ont fait parvenir à la Commission, pour examen, des amendements à leur politique :

Campus Lennoxville du collège régional Champlain
Cégep de Chicoutimi
Cégep de Drumondville
Cégep de la Pocatière
Cégep de Rivière-du-Loup
Cégep de Sainte-Foy
Collège de Secrétariat Notre-Dame
Campus Notre-Dame-de-Foy
Séminaire Saint-Georges
Petit séminaire de Québec
Collège Formatronique

De façon générale, les amendements précisent et améliorent la politique. Souvent, ils clarifient certaines règles ou modalités d'évaluation. Les amendements font parfois écho à des commentaires émis par la Commission lors de l'examen de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages.

1.3 Le contenu des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages : des tendances qui se confirment

Si l'on tient compte des années antérieures, les principales tendances observées lors de l'examen des politiques ont peu varié au cours de la présente année.

Les collèges poursuivent différents objectifs dans leurs politiques : assurer la qualité de l'évaluation des apprentissages en fonction de l'atteinte des objectifs des programmes ; fournir un guide qui soit cohérent et qui serve à informer les parties sur les pratiques du collège en matière d'évaluation des apprentissages ; préciser les droits et responsabilités des personnes concernées par le processus d'évaluation ; établir les orientations et les principes qui guident l'évaluation. On ajoute parfois les conditions, les règles et les procédures « susceptibles de favoriser la qualité de l'évaluation sommative et celle de l'évaluation formative »[8].

Au plan des orientations, des établissements exposent leur conception de l'évaluation. De caractère plus philosophique et se rapportant davantage à des valeurs, les orientations insistent assez souvent sur la nécessité de l'évaluation formative qui permet l'amélioration des apprentissages. Ainsi, l'évaluation n'est pas confinée à la seule dimension sommative et peut jouer un rôle actif dans le processus d'apprentissage.

Les règles de l'évaluation sommative et, à l'occasion, les modalités d'application de la dimension formative de l'évaluation sont présentes. Dans plusieurs politiques, se trouve énoncée la nécessité de tenir compte de la formation

---

[8] Commission de l'évaluation, *ibid*, p. 16. Signalons que ce rapport de même que celui de l'année 1985-1986 sur *L'état et les besoins de l'évaluation en enseignement collégial* traitent de façon plus exhaustive du contenu des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages.

fondamentale. Quelques-unes réglementent l'évaluation des apprentissages relatifs à la langue écrite. Certains collèges mentionnent que leur politique s'applique à l'éducation des adultes, à l'évaluation des acquis extra-scolaires et des stages.

Les politiques déterminent les droits et responsabilités de chacune des instances en matière d'évaluation. La ligne hiérarchique des responsabilités est précisée, et l'on indique dans les textes l'instance responsable d'approuver les plans de cours et de vérifier la concordance des objectifs avec ceux des plans-cadres des *Cahiers de l'enseignement collégial*. Les responsables de la mise en oeuvre et de la révision de la politique sont également identifiés.

Le mode de révision de la politique est précisé. Il comporte à l'occasion les responsabilités inhérentes à la révision, de même que les moments où auront lieu cette mise à jour et, plus rarement, les modalités d'évaluation de la politique et les indicateurs retenus.

Des problèmes rencontrés, des lacunes observées

Au cours de l'année qui se termine, la Commission a reconnu satisfaisants dix-huit (18) nouveaux textes de politiques alors que huit (8) autres ne satisfont pas aux exigences de qualité du cadre d'analyse de la Commission. Dans ce dernier cas, les politiques proviennent pour la plupart des établissements « privés sous permis ».

Les problèmes tiennent à la formulation même des politiques et à une conception de l'évaluation en rapport avec des objectifs qui donnent préséance aux exigences du marché du travail plutôt qu'à ceux qui sont inscrits dans les plans-cadres des *Cahiers de l'enseignement collégial*. Certains autres des critères majeurs sur lesquels s'appuie l'examen de la Commission sont absents, dont le partage des responsabilités et les règles qui concourent à éliminer l'arbitraire en évaluation.

Pour conclure à propos des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages

En somme, depuis l'amorce des travaux de la Commission de l'évaluation effectués de concert avec les établissements du réseau collégial, 75 % des établissements ont une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages reconnue satisfaisante. La Commission rappelle que « le fait qu'une telle politique soit publique constitue pour l'étudiant une garantie de la protection de ses droits immédiats et aussi un instrument qui permettra de démontrer la qualité de la formation qu'il a reçue ».[50] C'est en vue d'assurer l'équité et la cohérence

---

[50] Direction générale de l'enseignement collégial, *Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, Québec, 1984, art. 31.

des pratiques d'évaluation qu'a été décrétée l'obligation pour les établissements d[e] l'en[se]ignement collégial de se doter d'une politique institutionnelle d'évalua[tion] [de]s apprentissages. C'est dire l'importance que tous les établissements de l'e[n]seignement collégial se dotent d'une telle politique. Outils de reddition de [co]mptes mais aussi de développement, respectant l'autonomie des établissements, ces politiques semblent bien rejoindre, dans les limites de ce champ particulier, [les fins] qui avaient en partie justifié leur mise en place: le souci d'une formation de [qu]alité de même que l'attestation de la valeur des diplômes que les collèges recommandent au Ministre de décerner.

CONCLUSION GÉNÉRALE

La question de l'évaluation s'est posée avec de plus en plus d'acuité au fil des ans dans le réseau collégial et les débats qui l'entourent ne semblent pas près de s'amenuiser. Le souci d'une formation de qualité et celui de la rendre accessible au plus grand nombre de personnes correspondent à la nécessité d'une évaluation reposant sur un mécanisme universel pour l'ensemble du réseau. L'autonomie des établissements, qui les amène à concilier des programmes d'État et des recommandations en vue d'une certification ministérielle, n'est sans doute pas non plus étrangère aux difficultés de trouver un mécanisme d'évaluation qui convienne à la problématique d'ensemble du réseau.

La mise en place de politiques institutionnelles d'évaluation semble constituer une réponse adéquate pour le réseau. Il n'en demeure pas moins que certains questionnements sont toujours présents relativement à la contribution que ce mécanisme peut apporter à la qualité de la formation. Jusqu'à présent, un seul domaine, celui des apprentissages, fait l'objet d'une attention particulière au moyen d'une politique institutionnelle d'évaluation. Toutefois, bien que ce premier pas soit franchi par la majorité des établissements qui ont adopté une telle politique, seul l'examen de sa mise en oeuvre permettra de voir son efficacité réelle : les établissements du réseau mettent-ils en pratique la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages qu'ils ont adoptée? Cette étape de l'examen de la mise en oeuvre est présentement en cours et le *Rapport 1988-1989 sur l'état et les besoins de l'évaluation en enseignement collégial* fera état d'un premier constat à ce sujet.

Le mécanisme des politiques institutionnelles d'évaluation ne peut cependant se limiter au seul champ des apprentissages. L'évaluation doit aussi s'appliquer aux autres éléments qui favorisent la qualité de la formation, à savoir les programmes, les enseignements, les services et le personnel. Comment, en effet, concevoir les apprentissages en dehors des programmes qui les intègrent ? Comment ne pas tenir compte des enseignements, des ressources humaines et matérielles qui concourent à la transmission des savoirs et à la qualité de la formation ? Or, il n'existe pas de mécanisme officiel d'évaluation touchant ces différents objets qui sont par ailleurs souvent sources de critiques et de remises en cause de la formation collégiale.

Ce contexte amène la Commission de l'évaluation à inciter les collèges à poursuivre le développement des politiques institutionnelles d'évaluation. Elle identifie comme prochain champ prioritaire l'évaluation de l'application locale des programmes de formation. Les politiques institutionnelles d'évaluation des programmes devraient permettre d'assurer une plus grande cohérence de la formation dispensée dans le réseau collégial. Elles devraient aussi constituer un nouvel instrument de développement susceptible d'accroître la qualité de cette formation.

COMMISSION DE L'ÉVALUATION 1988-1989

PRÉSIDENTE : NICOLE SIMARD

Membres

Louise Bertrand
Adjointe au directeur
des services pédagogiques
Cégep de Trois-Rivières

Louise Bussière
Responsable du dossier de la
formation et du perfectionnement
du personnel enseignant
Ministère de l'Éducation

Jean-Claude Deschenes
Adjoint au développement
pédagogique
Cégep de Saint-Jérôme

Un poste vacant

Jean-Marie Morand
Conseiller pédagogique
Collège de Limoilou

Georges Picard
Conseiller en éducation

Jacques Plante
Professeur
Université Laval

Nicole Pourchot
Professeure
Collège Marianopolis

Coordonnatrice de la Commission
Francine Richard

Recherche : **Claire Turcotte**

Édition électronique: Lucille Lord
Édition électronique Pégase

Gouvernement du Québec
Conseil
des collèges